

L'IO INTERROGA IL TESTO: QUANDO L'ERMENEUTICA SI FA VALORE FORMATIVO. UN'ESPERIENZA SUL CAMPO

di Anna Erminia Briguglio*

“La parola collega
la traccia visibile
alla cosa invisibile,
alla cosa assente,
alla cosa desiderata o temuta,
come un ponte fragile di fortuna
gettato sul vuoto”.

Italo Calvino, *Lezioni Americane*

Abstract

*This paper describes a laboratory focused on bias inquired by the hermeneutical method. A group of teachers using same literary and journalistic sources tries to understand how deeply works mental stigma according to strangers. The documents used for the lab come from Stella's 2002 best-seller, *L'Orda*, (actually is used 2010 edition) that presents the fascinating and sorrowful story of Italian emigration starting from the post-Unification era until the 1970s. The results of this activity demonstrate the existence of a prejudice against immigrants also in people that don't think to themselves as racist.*

La pratica d'aula impone ai docenti della scuola italiana di confrontarsi quotidianamente con una utenza multiculturale. Le differenze individuali sono impresse sui volti degli alunni che occupano i banchi, ponendo l'altro come modello di diversità che deve essere prima conosciuto ed inteso nella sua storia personale, nelle sue conoscenze pregresse, nelle potenzialità e criticità, per essere quindi aiutato a realizzare il successo formativo. L'abisso, che segna la zona di chi sta *al di qua* della cattedra dal territorio della classe, può essere reciprocamente attraversato e colmato costruendo dei ponti che vanno progettati dalle istituzioni e dalla collegialità dei docenti. Quanto alla possibilità che in una classe le alterità si incontrino con esito felice, determinando percorsi formativi positivi, è necessario partire dal problema della capacità degli insegnanti di dare una corretta interpretazione al tessuto della classe e di ricomporre i vissuti degli alunni in

* Dottoranda di Ricerca in Pedagogia e Sociologia Interculturale presso l'Università degli Studi di Messina

spazi di incontro tutt'altro che scontati. Il che significa per il docente entrare nella logica dell'altro, sospendendo per un attimo la totale legittimità delle proprie posizioni e provando a pensare che l'errore possa aprire prospettive di trasformazione del proprio punto di analisi. I docenti, in altri termini, come tutti gli esseri umani, sono portati a farsi un'opinione su tutto anche quando ricevono dal contesto pochissimi elementi di comprensione. Dato che per sua natura la categoria tende ad unificare quanto è differente nell'idea, essa si rivela tanto più monolitica e conservativa quando il ventaglio delle informazioni è chiuso. Con ciò non si nega il valore della convenzione e la sua rilevanza nell'economia dell'inquadramento delle informazioni, dal momento che proprio nella categorizzazione i dati vengono trasformati in contenuti esperienziali. E tuttavia il debito con la parola, che restituisce la realtà rappresentata e conosciuta, si sconta nei margini di incoerenza, fraintendimento e pregiudizio che inquinano il territorio della relazione con ciò che è straniero, col nuovo e col diverso appunto.

Durante un corso di formazione per 14 docenti di scuola secondaria di primo grado viene sperimentato un percorso di lavoro teso a gestire i rischi dell'autoreferenzialità categoriale che condiziona, in diversa misura, il modo di interpretare le esperienze e la relazione con l'alterità in un contesto a basso livello di informazioni. Per imparare a riconoscere i pericoli ed apprezzare i vantaggi delle categorie, un gruppo di docenti compie un viaggio nell'immaginario individuale e nelle strutture simboliche elaborate dal gruppo di appartenenza, stratificati nella pagina scritta. Punto di partenza dell'itinerario è infatti il testo scritto, protagonista del cambiamento e testimone, talvolta inascoltato, delle esperienze dolorose del passato, spesso vate del futuro, sempre capace di riprodurre la vita del mondo. Per non smarrire la strada nelle pieghe di pagine lontane, si chiede all'ermeneutica di fare da bussola, mostrando, oltre i messaggi espliciti, anche i possibili significati inespressi e le scomode reticenze della realtà apparente. All'ermeneutica, ovvero alla scienza che interpreta i testi¹, spettano almeno tre compiti: attivare processi di comprensione, di esegesi e di traduzione² del testo. Quando il testo arriva all'attenzione del lettore, esso deve recuperare la possibilità di agire da protagonista tra due parti: il passato, cioè la storia che nel testo è stata elaborata e fissata, ed il presente, che al testo chiede una verità, pur sapendo che essa sarà inevitabilmente parziale.

Il lavoro del gruppo procede dalla formulazione di precisi obiettivi in cui l'interpretazione del testo non è un traguardo, bensì il metodo privilegiato. Per avanzare in questa direzione, la legittimità dell'interpretazione può essere validata solo ponendo sotto esame i suoi presupposti, le sue condizioni ed i suoi limiti, a cominciare dagli obiettivi.

¹ La letteratura scientifica prodotta si nutre di una grossa quantità di lavori. Per un iniziale approccio si distingue in chiarezza F. BIANCO (1998), *Introduzione all'ermeneutica*, Laterza Bari, che racchiude una sintesi degli studi dei principali autori da Schleimacher a Dilthey ad Heidegger a Gadamer. Di quest'ultimo si segnala H. G. GADAMER (1960), *Verità e Metodo*, tr. it. Bompiani, Milano, 1995.

² Tradurre, nel significato di "tradire" il testo, trovando un compromesso tra i significati espressi dal testo e quelli ricostruiti dal lettore.

L'esperienza agita dal gruppo è volta a:

- affinare la capacità di decentramento dalle proprie credenze;
- stimolare la riflessione sulla realtà data come scontata;
- esplicitare il senso di appartenenza soggettiva ai sistemi simbolico-culturali;
- sviluppare la consapevolezza del valore della diversità;
- far apprezzare il valore della convenzione;
- sollecitare l'interazione e la cooperazione.

Le fasi del lavoro sono quattro: 1) lettura "criptata" dei testi da parte del formatore, ascolto da parte del gruppo e stesura di brevi annotazioni; 2) elaborazione di un breve testo esegetico sulle annotazioni; 3) restituzione al gruppo degli elaborati in *focus group* e "dis-velazione" degli elementi nascosti nei testi letti; 4) analisi dei sistemi simbolici e delle funzioni comunicative.

Durante la prima fase il gruppo è invitato ad ascoltare la lettura di alcune testimonianze tratte da un testo collettaneo, debitamente criptato (la copertina è stata mascherata, mentre i riferimenti ai soggetti dei documenti sono sottaciuti). Vengono distribuiti dei fogli con uno schema a quattro colonne per consentire a ciascuno di scrivere il nome del *soggetto* (popolo o gruppo etnico) in questione, le *parole chiave* che portano il docente a dare quel tipo di risposta, brevi indicazioni su eventuali *esperienze personali* che si possono mettere in relazione con le testimonianze narrate ed, in ultimo, *riferimenti teorici e bibliografici* sollecitati. I fogli non contengono alcun tipo di risposta o suggerimento oltre i quattro indicatori posti in alto alle colonne.

Per assicurare l'unità di significato della procedura che ha carattere strettamente individuale, è necessario svolgere le prime due fasi in un unico incontro, mentre le successive possono essere differite.

I testi proposti dal formatore sono tratti dall'ultima edizione de *L'Orda. Quando gli albanesi eravamo noi*³, di Gian Antonio Stella. Il libro, dal taglio miscelaneo, raccoglie numerosi documenti sul tipo di vita che conducevano gli italiani migranti all'estero, insistendo su testimonianze che vanno dalla seconda metà dell'Ottocento agli anni '70 del Novecento, con rapide sortite nei giorni nostri. Seguendo uno svolgimento cronologico, *L'Orda* compone un archivio ragionato di documenti giunti da diversi luoghi del pianeta ed intreccia fatti inediti con episodi meglio noti (ad esempio, il processo a Sacco e Vanzetti), che hanno riguardato la dolorosa, faticosa e, per molti versi, umiliante storia dell'emigrazione italiana.

I testi sottoposti all'ascolto del gruppo dei docenti hanno efficacia se non sono conosciuti e questo naturalmente non può essere appurato prima della sperimentazione. Nel caso di specie, il gruppo ha dimostrato di non conoscere *L'Orda*, se non in maniera indiretta, offrendo così alla procedura tutte le possibilità di riuscita. Sarebbe tuttavia consigliabile selezionare con grande cura i materiali d'uso, dal momento che il gruppo è costituito da

³ G. A. STELLA (2010), *L'Orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, BUR Rizzoli, Milano.

docenti che vanno interessati e coinvolti con adeguate tecniche di animazione. Stimolare la curiosità, il senso della sfida, dell'indovinello (di quale popolo parla il testo?) e del gioco aiutano ad impostare un buon livello di collaborazione tra il formatore ed i partecipanti. Può accadere che durante la lettura dei singoli documenti si renda necessario fermarsi o ripetere il brano dal momento che delle vicende vengono resi noti solo le date ed i luoghi: i protagonisti si devono, appunto, *indovinare*. La lettura deve rispettare tutte strutture soprasedimentali, ma non porre enfasi particolare ai singoli termini perché non bisogna influenzare i partecipanti nella scelta di parole chiave. L'esercizio viene ripetuto su una selezione di 15 testi di breve estensione (max 20 righe) che il saggio di Stella ha raggruppato per nuclei tematici (tratta dei minori, prostituzione, pregiudizi razziali, casi di mala giustizia, solo per fare qualche esempio). Questa prima fase richiede circa tre ore di tempo, che possono comprendere una breve pausa durante la quale è bene non ci siano scambi di opinione sull'attività in svolgimento.

A proposito dei brani usati nella sperimentazione, riportiamo di seguito una fonte sulla grama esistenza delle famiglie italiane di New York che vivevano concentrate in un quartiere di marginalità, chiamato "Five Points:

“A New York c'è quasi da vergognarsi di essere (italiani, parola criptata). La grande maggioranza dei nostri compatrioti, formata dalla classe più miserabile delle province meridionali, abita nel quartiere meno pulito della città, chiamato Cinque punti (Five Points). È un agglomerato di casacce nere e ributtanti, dove la gente vive accatastata come le bestie. In una sola stanza abitano famiglie numerose: uomini, donne, cani, gatti e scimmie mangiano e dormono nello stesso bugigattolo senz'aria e senza luce. In alcune case di Baxter e Mulberry Street, è tanto il sudiciume e così mefitica l'atmosfera da parere impossibile che ai primi calori dell'estate non si sviluppi un colera micidialissimo”⁴.

I popoli indicati dal gruppo sono: portoricani (21,42 % delle risposte), cinesi (42 %), messicani (21,42 %), sudamericani (17 %), irlandesi (7%). Le percentuali, elaborate durante la terza fase, raggruppano le convergenze nelle risposte date da ogni partecipante su nomi che, come già detto, non erano in alcun modo suggeriti, ma semplicemente elicitati dal testo. Sulle parole chiave invece le convergenze si dimostrano meno diversificate: sudiciume (88% delle risposte), colera (10 %), mancanza di aria (2%).

A seguire in ordine cronologico, nella seconda fase, si propone la redazione di un elaborato che, raccogliendo i dati inquadrati nelle colonne, dia conto delle ragioni delle risposte. Gli elementi ricavati per ogni singola testimonianza (popolo, parole-chiave o sintagmi, esperienze, riferimenti bibliografici) possono essere numerati od indicati con le coordinate spazio-temporali di riferimento.

⁴ A. ROSSI (1894), *Un italiano in America, Polesani nel mondo*, Editrice Turismo, Rovigo, citato in G. A. STELLA, *L'Orda...*, cit., p. 71.

La lettura dei nuovi testi prodotti dai docenti si pone adesso come una restituzione sulla comprensione ed interpretazione delle fonti primarie, dal momento che gli elaborati *personali* dei docenti possono far emergere nuove considerazioni, termini di confronto ed anche dati sovrapponibili. Al termine del *focus group* i partecipanti chiedono di sapere se hanno indovinato. Questo momento assume un valore cruciale per il buon esito della sperimentazione perché l'orizzonte d'attesa è al massimo della sua estensione, l'attenzione è alta, così anche il coinvolgimento emotivo. È bene in questa fase non avere fretta. Quanto alla verifica delle risposte, dichiarando che, come è accaduto nella sperimentazione, nessuno le ha indovinate, sarà accresciuta la tensione conoscitiva.

Recuperata ciascuna fonte, si procede alla soluzione, la *disvelatio* dei popoli in esame (terza fase). Il gruppo, dopo aver ascoltato alcune risposte, coglie come i destinatari dell'odio razziale e dello sfruttamento siano i nostri compatrioti italiani, e comincia a concordare che si tratti di testi riguardanti le vicende dell'emigrazione italiana. Alla sorpresa, per qualcuno si aggiunge lo sgomento, perché è difficile immaginare come i migranti di un tempo, che sarebbero potuti essere i nostri "nonni, nonne, zii"⁵, vivessero in condizioni del tutto simili o anche peggiori rispetto a quelle in cui versano i migranti odierni. Colpisce, tra i vari commenti, che alcuni componenti del gruppo dichiarino come la verità di queste testimonianze li abbia "sconvolti".

La fase conclusiva (quarta) si sofferma sul momento più significativo che è quello della riflessione. Il controllo intersoggettivo delle risposte, il vaglio delle percentuali di scelta nome-popolo e l'interpretazione dei dati ricavati fanno comprendere come taluni condizionamenti culturali siano talmente radicati nel nostro modo di pensare da orientare in maniera univoca la nostra capacità di discernere (nel corso del laboratorio nessuno, infatti, ha pensato agli italiani!). È così possibile, grazie alla svelata discrasia tra verità del testo e le categorie ermeneutiche attivate durante la comprensione, mettere a nudo le logiche lineari attraverso cui gli individui producono le categorie di lettura della realtà. È così possibile sperimentare che se il soggetto si imbatte in una situazione nuova, per orientarsi è costretto a mobilitare le sue esperienze, le intuizioni e le conoscenze al fine di essere quanto più possibile efficace. Quando tuttavia le informazioni, come nei casi esaminati, si riferiscono soltanto alla struttura dell'agire, a patto che i protagonisti siano sottaciuti, la mente organizza le idee sulla base delle categorie, che potremmo definire "pure", cioè ridotte all'osso, perché costituite da semplici schemi lineari.

Ripensare al significato delle risposte date dal gruppo conduce ad individuare l'esistenza di un rapporto diretto tra l'interpretazione dei testi e la comprensione del proprio agire individuale sia per quanto riguarda l'adesione di ciascuno all'immaginario collettivo, che per la cattiva abitudine a ridurre e semplificare eccessivamente la complessità delle relazioni con il mondo. Non a caso la convergenza delle risposte sembra rimbalzare dalla *reductio ad unum primum principium* di una realtà molteplice ed ignota che, inquadrata

⁵ G. A. STELLA, *L'Orda...*, cit. p. 12.

nell'universale ermeneutico⁶ (nei casi esaminati lo *status* di migrante), consente di superarne l'estraneità.

L'io interroga il testo perché ha bisogno di sapere per agire, ma nella dialettica della relazione anche il testo interroga l'io, chiedendogli conto del suo agire, quando la forza (l'ingiusta violenza dell'autoctono sull'alloctono) prevale sulla ragione. Nell'azione del reciproco interrogare tra testo e soggetto, l'universale che si astrae dall'interpretazione della realtà ha sempre un carattere provvisorio se lo riferiamo ai soggetti (ad esempio, in un tempo non troppo remoto gli italiani erano trattati come noi oggi trattiamo gli albanesi); se, invece, lo riferiamo alle strutture di potere (autoctono privilegiato, alloctono in condizione di svantaggio), esso ha una *qualità* che trascende la finitezza del momento. In questo senso l'universale a cui si riconducono i testi esaminati replica una disparità di potere relazionale.

La riflessione del gruppo sui testi, sia le fonti primarie che i resoconti prodotti, realizzata in un momento cronologico successivo, si chiede come possa avere luogo questa sorta di automatismo o, per meglio dire, di univocità nella costruzione delle categorie interpretative. In tal senso è interessante soffermarsi sull'analisi dei simboli⁷ e del linguaggio, che concorrono a costruire nel soggetto le determinazioni categoriche e che portano al loro uso in contesti spaziali e temporali differenti. Quando la cronaca, l'episodico ed il privato diventano schemi di significato comuni, dietro c'è una precisa organizzazione intersoggettiva che viene agita dal sistema delle credenze, dalla tradizione culturale e dalla comunicazione mediatica⁸ (la stampa del primo '900, riferendosi ai testi selezionati da

⁶ Il dibattito sull'ermeneutica ha prodotto una messe copiosa di contributi. Pur mancando ad una disamina esaustiva, si ricordino: G. NICOLACI - L. SAMONÀ (2003), *L'universale ermeneutico*, Tilgher Genova.

⁷ Scrive a proposito del simbolo P. RICOEUR (1969), *Esistenza ed Ermeneutica*, in A. RIGOBELLO (1997) (a cura di), *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano, p. 16: «ogni struttura dotata di significato, nella quale un senso diretto, primario, letterale, designa anche un altro senso indiretto, secondario, figurato, che non può essere appreso se non attraverso il primo». Le origini dei simboli nelle società antiche rimangono un mistero, ma nelle epoche la loro potenza espressiva è rimasta immutata. Esistono tuttavia delle costanti archetipiche nelle società del neolitico, ad esempio, come l'uso delle forme concentriche tipico delle religioni ancestrali. Ancora oggi l'immagine assunta a simbolo riesce da avere una funzione di condizionamento sul pensare e sull'agire dell'individuo. Sul significato di queste forme della comunicazione sono interessanti le ipotesi raccolte da BRUSA - G. ZAPPELLINI (2002), *Da dove vengono i simboli?*, in V. LORIGA - S. CARUSO (2002) (a cura di), *A che servono i simboli?*, Franco Angeli Milano, pp. 142-165. L'articolo di Brusa illustra come per il mondo antico, quello che precede l'uso della scrittura, attribuire un significato ai simboli resta fortemente problematico, dato il limite invalicabile dell'ambiguità.

⁸ Per le interessanti indicazioni di metodo ed i risultati a proposito della narrazione del razzismo nel cinema e nella televisione si ricorda C. MARLETTI (1991), *Extracomunitari: dall'immaginario collettivo al vissuto quotidiano del razzismo*, RAI Nuova ERI, Torino, p.13 ss.. L'indagine, condotta da un gruppo di ricercatori dell'Università di Torino sui programmi televisivi relativi agli immigrati nell'arco dell'anno 1989, si è interessata della formazione del pregiudizio razziale, come scarto culturale tra il vissuto quotidiano ed i modelli di valore usati per inquadrare le esperienze. La posizione dei *media* (giornalismo d'informazione, cinema, trasmissioni televisive), nella produzione dell'immaginario, è divenuta una

Stella). Partendo dal linguaggio usato dalle fonti primarie, il gruppo nota come l'uso frequente delle metafore, specie di quelle animalesche (italiani: locuste, vespe con pungiglioni, sorci, rappresentati nelle vignette del *Judge*, 1903), e come la presenza nei testi esaminati di allegorie e di neologismi denigranti (italiani: spaghettonari, gangster, dagos-pugnatori), cristallizzino, se reiterati, i processi cognitivi collettivi, limitando l'indipendenza epistemica del soggetto⁹.

Chiamiamo allora "pregiudizio negativo" il prodotto stabile e paradossale di questi fenomeni diacronici, sdoganati in ogni frontiera nel corso delle epoche. La storia delle migrazioni testimonia che il pregiudizio abita i luoghi meglio protetti della coscienza collettiva, schermato dalla promessa di una sicurezza irenica nel prevenire i rischi dell'alterità perché capace di costruire muri alti nel separarci dall'ignoto.

Per smontare le sicurezze delle categorie pregiudiziali chiuse, nella sperimentazione agita, ci siamo serviti di un testo-fonte primaria che consente di tranquillizzare il pre-giudizio (chi direbbe mai di essere razzista?); poi attraverso la sfida (provare ad indovinare il popolo in questione) si aumenta la tensione del gruppo. La produzione di un testo inedito (un elaborato personale su idee ed esperienze sollecitate dai testi letti) e lo scioglimento finale, da ultimo, offrono condizioni adeguate per superare la distanza individuale tra noi e l'altro, perché mostrano quanto sia facile "ingannarsi" nel dare giudizi su ciò che si conosce poco.

Il percorso parte da lontano (dai testi di altri autori) ma, seguendo l'itinerario della sperimentazione, arriva nel profondo della coscienza laddove prevale il pregiudizio discriminante, sfuggito alla vigilanza critica dell'autoconsapevolezza. Farlo venire allo scoperto non è mai un'operazione semplice: è una presa di coscienza sulla finitezza umana che convive a fatica con l'aspirazione all'universalità.

Nel meta-discorso sulla scrittura dei testi prodotti dai docenti possiamo oggettivare le incoerenze del pensare individuale, indotte dai condizionamenti e dalla delega del pensiero critico resa all'immaginario collettivo. Lo studio del linguaggio è utile a stabilire come, e forse anche quando, un fenomeno polisemico, quale la metafora¹⁰ (ad esempio, vespe coi pungiglioni, dagos-pugnali), perde la sua capacità di essere "multinterpretata" per determinare in maniera univoca una parola (italiani), che ha legami

componente sempre più essenziale, specie con il venir meno delle ideologie. L'ambivalenza dell'atteggiamento mediatico rispetto alle grandi emergenze non aiuta a colmare il "ritardo" tra immaginario e realtà, cioè tra i modelli interpretativi ed il complesso di problemi quotidiani.

⁹ Mettendo in relazione questo tipo di comunicazione con l'attualità, non si può fare a meno di notare come gli strumenti mediatici, riferendosi agli sbarchi a Lampedusa, ad esempio, facciano largo uso di metafore idriche: "immigrati-tsunami", "svuotare la vasca" (di ispirazione leghista), "ondate di clandestini".

¹⁰Cfr. N. DESIDERIO (1996), *La metafora come fenomeno polisemico: il linguaggio in festa*, in C. CASADIO (1996) (a cura di) in *Itinerario sulla metafora, aspetti linguistici, semantici e cognitivi*, Bulzoni, Roma, pp. 49-83 ed in particolare 66 ss..

sempre più labili con il suo referente empirico (parafrasando Ricoeur, la cosa scompare davanti alla parola, e la parola diventa etichetta monologa).

Dal canto suo la metafora è capace di creare intersoggettività che offre consenso con l'evocazione emotiva. È un elemento costruttivo, perché serve a costruire la realtà, ma non solo. Riesce a far rivivere l'esperienza facendola comprendere meglio. Sul simbolo e sulla metafora, viventi in una complessa rete di corrispondenze sensoriali, si intessono i fili della trama narrativa alla ricerca di un varco nella memoria affinché l'esperienza e l'immagine non vadano presto dimenticate. E se i simboli sono figli dell'inganno dei sensi, la riflessività critica, senza annullarne l'incantesimo, può servirsene in chiave educativa. Il professionista riflessivo, per dirlo con Schön¹¹, come gli altri attori sociali, ha bisogno di catalogare, tipizzare, cogliere analogie e differenze tra le situazioni, per essere "economico" nella conoscenza e nella formulazione dei pensieri e delle valutazioni. Lo strapotere della parola va tuttavia ridimensionato, decostruendo i processi cognitivi che esso attiva in funzione di un migliore controllo del conoscere e dell'agire.

L'implementazione della mente metacognitiva risponde dunque ad un bisogno prioritario nella società postmoderna e nella formazione. La spinta all'omologazione del pensiero dominante e la frammentazione dei saperi reclamano "un discorso meta-logico che porti ordine e governi, ancora, un universo come quello attuale del rigore logico e del pluralismo delle logiche"¹².

Ancora Cambi tira in ballo, nel discorso sulla pedagogia critica¹³, la figura del professionista della formazione "che sa giocare - nel suo pensare/agire e nella situazione in cui pensa ed agisce - proprio i tre dispositivi dell'interpretare/decostruire/ricostruire-intenzionare".

Nel nostro viaggio, accompagnati dall'ermeneutica dei testi verso l'interpretazione della vita del mondo (scandita dai rituali, organizzata in modelli valoriali e simbolici, espressa in sintesi metaforiche), abbiamo così dimostrato che il testo per i protagonisti dell'educazione possa diventare inter-mezzo formativo: ciò accade quando l'integrazione dei punti di vista, attraversata dalla riflessione sulla riflessione, trasformando la dialettica in reciprocità, predispone il terreno per costruire modelli di anticipazione del cambiamento. Rimane dunque verificato il senso ultimo dell'esperienza sul campo condotta da questo gruppo di docenti, che attraverso il viatico del testo ha raccolto nuove risorse date dalla riflessione sul linguaggio: se da una parte la comunicazione trasmessa dai testi (e dai *media*, naturalmente) può determinare pregiudizio (come è stato esaminato nell'analisi delle metafore

¹¹SCHÖN D. (1983), *Il professionista riflessivo. Per un'epistemologia della pratica professionale*, tr. it. Dedalo, Bari, 1993.

¹²CAMBI F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, De Agostini, Novara, p. 72.

¹³Per una pedagogia critica, si veda CAMBI F., *Abitare...*, cit. p. 142, in cui propone un modello teorico basato soprattutto sul metodo ermeneutico.

anti-italiane), dall'altra riesce a produrre anche l'antidoto allo stigma negativo, a patto che il linguaggio viaggi parallelo alla riflessione continua.

La ricaduta pedagogica di questo tipo di laboratorio si incontra nella possibilità di migliorare la qualità della relazione tra docenti, e tra docenti ed alunni, attivando processi di decentramento, che sappiano dare la giusta dimensione all'appartenenza soggettiva alle categorie di pensiero ed al gruppo sociale, unitamente al giusto apprezzamento del valore della diversità.

In relazione alla sperimentazione condotta, la verifica dell'ipotesi di partenza (può il testo, con l'uso del metodo ermeneutico, far conseguire obiettivi di riflessione e coscientizzazione, utili al miglioramento della relazione educativa?) ha dato esito positivo. I riscontri del cambiamento avvenuto nel gruppo docente sono rilevabili sia dagli elaborati prodotti da ciascuno, sia dalle riflessioni enucleate nel *focus group*, sia dalla sorpresa di ritrovarsi "uguali" nella umanità di una storia senza tempo, quella dell'immigrazione, intrecciata al pregiudizio, che la riflessione può farci ritrovare come nostra.

Riferimenti bibliografici

- BIANCO F. (1998), *Introduzione all'ermeneutica*, Laterza, Bari.
- BRUSA S. - ZAPPELLINI G. (2002), *Da dove vengono i simboli?*, in LORIGA V. - CARUSO S. (2002) (a cura di), *A che servono i simboli?*, Franco Angeli, Milano, pp. 142-165.
- CALVINO I. (1993), *Lezioni Americane*, Mondadori, Milano.
- CAMBI F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, De Agostini, Novara.
- DESIDERIO N. (1996), *La metafora come fenomeno polisemico: il linguaggio in festa*, in CASADIO C. (1996) (a cura di), *Itinerario sulla metafora, aspetti linguistici, semantici e cognitivi*, Bulzoni, Roma, pp. 49-83.
- GADAMER H.G. (1960), *Verità e Metodo*, tr. it. Bompiani, Milano, 1995.
- MARLETTI C. (1991), *Extracomunitari: dall'immaginario collettivo al vissuto quotidiano del razzismo*, RAI Nuova ERI, Torino.
- NICOLACI G.-SAMONÀ L. (2003), *L'universale ermeneutico*, Tilgher, Genova.
- RICOEUR P. (1969) *Esistenza ed Ermeneutica*, in RIGOBELLO A. (1997) (a cura di), *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano.
- SCHÖN D. (1983), *Il professionista riflessivo. Per un'epistemologia della pratica professionale*, tr.it. Dedalo, Bari.
- STELLA G. A. (2010), *L'Orda. Quando gli Albanesi eravamo noi*, BUR Rizzoli, Milano.